



TITLE:

関連論文集：高等教育におけるインターネット利用の可能性：バーチャル・ユニバーシティ構築に向けて

AUTHOR(S):

神藤, 貴昭; 田口, 真奈; 村上, 正行

---

CITATION:

神藤, 貴昭 ...[et al]. 関連論文集：高等教育におけるインターネット利用の可能性：バーチャル・ユニバーシティ構築に向けて. 京都大学高等教育叢書 2004, 18: 99-118

ISSUE DATE:

2004-03-05

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53974>

RIGHT:

# 高等教育におけるインターネット利用の可能性

— バーチャル・ユニバーシティ構築に向けて —

神 藤 貴 昭

(京都大学高等教育教授システム開発センター)

田 口 真 奈

(メディア教育開発センター)

村 上 正 行

(京都大学大学院情報学研究科)

## A probability of Internet in higher education

— toward construction of virtual university —

Takaaki Shinto

(Research Center for Higher Education, Kyoto University)

Mana Taguchi

(National Institute of Multimedia Education)

Masayuki Murakami

(Division of Informatics, Kyoto University)

### Summary

The purpose of this study was to clarify how we should use media, especially Internet, in higher education. In this article, we reviewed a history of media education and considered the appearance of Internet which was two-way media as one step to a new phase of media education. Then, we proposed to use Internet as a place for “becoming” though intercultural communication. In addition, the meaning of Internet as a place for “becoming” though intercultural communication was considered through our KKJ (Kyoto-Keio Joint Seminar) project. The KKJ project was a combination class to connect Kyoto University and Keio University by Internet. Through the KKJ project, we found that Internet had not only the possibility of intercultural communication by which students knew others but also the possibility of “Another intercultural communication” by which students were able to experience various self, and social relationships. We concluded that “Another different cultural contact” was effective as liberal arts studies in virtual universities.

### 1. はじめに

#### 1) 高等教育におけるメディア利用の現状

近年、我が国の高等教育においてもインターネット等を用いた遠隔講義の試みがなされるようになってきた。平成9年12月18日に提出された大学審議会答申『「遠隔授業」の大学設置基準における取り扱い等について』は、テレビ会議式の遠隔授業に実施により、①地理的・時間的制約等による通学困難な学生への学習機会の提供、②大学間での単位互換の促進、③大学間の教育研究情報の交換、教員・学生の交流の促進、④地方公共団体や産業界との連携による地域に開かれた教育の推進、⑤海外の大学との交流による国際的視野を持つ人材の育成が可能になるとしている。

一口に遠隔講義と言ってもその形態は多様であり、インターネットによるもののほかに、1981年に開学した放送大

学のような放送によるもの（イギリスでは1971年からの歴史を持つ Open University が B B C によりプログラムを提供している）、1997年より文部省（現文部科学省）メディア教育開発センターがハブ局となって運営している S C S（Space Collaboration System）などの通信衛星によるもの、N T T の実験用海底ケーブルを用いて京大と U C L A が1999年より共同でおこなっている T I D E（Trans-pacific Interactive Distance Education）プロジェクト（美濃、2000）のような専用回線によるもの（ただし T I D E プロジェクトでは一部はインターネット回線を使用）などさまざまである。

このうち S C S による遠隔講義は、距離・期間の壁の超越、学生に効果、時間・旅費の節約、研究の進展、マルチメディア・リテラシーの進展（近藤、2000）という利点があり、加えて双方向性のメディアであること、設計上は教職員1人で操作可能となっていることなどの利点をもっているが、インターネットによる遠隔講義はさらに S C S によるそれより手軽に実施できるといえる。

例えば、富山大学人文学部では、1995年より、インターネットを通して、ドイツのデュイスブルク大学、コンスタンツ大学、デュッセルドルフ大学と国際関係論や政治学に関する共同授業をおこなっている（筒井、2001）。また、一般教養教育としては、1999年より、京都大学高等教育教授システム開発センターと慶應義塾大学総合政策学部が共同授業（KKJ（Kyoto-Keio Joint Seminar）実践）をおこなっている（慶應側は専門科目）という事例がある。なお、KKJ 実践については、後に触れる。

もちろん、インターネットを用いた教育実践は、遠隔大学間だけでなされるわけではない。たとえば、中京大学ハイテク・リサーチセンターにおける ReCoNote と呼ばれる実践において、学生がそれぞれ自分で調べて分かったことを外化、共有、比較、検討するためのノート相互吟味システムを構築している（三宅、2000）例や、長野（2000）の九州大学の一般教養課程での実践などのように、非同期双方向メディアとして好きなときにアクセスできるという利点を生かすこともできよう。しかし、時間差だけでなく、物理的距離をも縮めるということは、インターネットの大きな威力であり、その意味でインターネットを用いた遠隔大学間の共同授業はメディアの特性を十分生かしていると言えよう。

さらに、近年「バーチャル・ユニバーシティ」という概念が出現している。永岡（2001）は、遠隔教育は①伝統的な大学が提供する遠隔教育、②コンソーシアムⅠ型（機関集合型）、③コンソーシアムⅡ型（契約型（②と異なり中心機関が存在する））、④単独型（キャンパスを持たず遠隔だけで教育を配信する単独の大学）の4つの形態に分類できるとし、②以降がバーチャル・ユニバーシティと呼べると述べている。なお、永岡によると、「バーチャル・ユニバーシティ」「遠隔教育」「オンライン教育」「eラーニング」「W B T（Web Based Training）」「サイバーキャンパス」などはほぼ同様のものを多面的に見た言い方であるという。単独型に近いものとして、わが国においては、一部「eクラス」というバーチャルクラスを設置し、バーチャル・スクーリングをおこなっている、人間総合科学大学（2000年に開学した私立大学で、基本的にはいわゆる通信制の大学である）があげられる。

## 2) 高等教育におけるメディア利用の問題点

さて、このように、インターネットを用いた遠隔授業が手軽に実施されるようになりつつある中、高等教育における「遠隔」ということの積極的な意味が問われるべきであろう。吉田（2001）が「遠隔授業を教室の授業に近づけるだけでは、遠隔授業はいつまでも代替としての意味しか持たない。そうだとすると、教室の授業のオンライン化というのは、わざわざ質の劣るものを生み出す作業にしかないことになる（p. 51）」と述べるように、何のための遠隔か、ということが問われなければならない。

この問題を考える際には、メディアの教育への導入のされ方について留意しなければなるまい。メディアの教育への導入のされ方を強引に2つに分類すると、ハード志向とソフト志向に分類できるとと思われる。ハード志向とは「新しいメディアの出現・構築→教育に應用→ハードの評価・改良」という文脈でメディアが導入されるような行き方である。例えば、「インターネット電子掲示板の普及→教育への應用を考える→（理念に関係なく）一般的なハードの改良（電子掲示板の形態、投稿のしやすさなどの改良）が繰り返される」という流れである。この流れにのって教育理念を問わずにいと、技術進展には貢献しても、メディアに教育が縛られる可能性がある。

一方、ソフト志向とは「教育理念→その理念を実現させるのに必要なメディアの発見→教育で試行・評価」とい

う文脈でメディアが導入されるような行き方である。例えば、「学生主導型授業という理念→インターネットの電子掲示板に注目→授業に用いて、理念に基づき、インターネットの電子掲示板の利用のされ方が議論され試行・評価される」という流れである。この場合、教育の文脈にメディアがくみこまれる。

ハード志向は、技術進展や啓蒙という点で、教育への電子メディア普及の初期の段階では有効であったが、教育が目的ならば、教育の文脈にメディアが組み込まれるというソフト志向を考えなければ本末転倒である。ただし、ハードの進展自体は重要であるのでソフト志向でおこなうとしても、いろいろなメディアの特徴を知っておく必要があり、ハードの研究者との交流は必要であろう。また、ソフト志向だからよいというわけではなく教育の理念自体の問い直しが必要なことは言うまでもない。

遠隔メディアを使用する際にも、「なぜ遠隔メディアでなければいけないのか」というソフト志向からの問いから始めることが重要であろう。

### 3) 異文化接触としての授業と遠隔メディア

それでは、どうしても遠隔メディアの力を借りなければならない大学授業とはどのような理念を持った授業なのだろうか。ここでは、その1つとして、異文化接触を目的とした授業を考えてみたい。

もともと、授業は、教員-学生、学生-学生、学生-教材（として具現される教育内容）、教員-教材（として具現される教育内容）という相互行為による異文化接触として考えることができよう。教員は何らかの学問体系の文化を背負った者として学生の前に現れる。学生は、個々の生きてきた文化を背負って教員の前に現れる。教員の文化は学生によって試され、学生の文化は教員によって試される。授業でおこなわれていることは、このような異文化間の文化の交換であると考えられるのではないだろうか。なお、ここで文化とは個人が属する集団内の意味体系・価値観とする。授業を単に「知識の伝達」とするならば、学生の学びをとらえにくいし、「学生の学びの場」とだけするのなら、教員や他の学生がいることの意味が薄れてしまうからである。

学生はそれぞれの前理解、経験、コスモロジーといったものを背負って、教員や他の学生の言葉や教材（として具現される教育内容）を解釈する。解釈に当たって、相手の発想に驚いたり、提示された新しい見方に快さを感じるわけであるが、それだけではなく、当然、かみ合わない部分、拒否したい部分も出てくるであろう。文化の交換として授業をとらえた場合、解釈にとどまらず、それらのかみ合わない部分をどのように回収し発展させてゆくか、ということが大きな課題になってくるであろう。「私は私、君は君、いろいろ意見がありますね」、という段階で授業を終わることは、「相互行為による異文化接触」と言えるであろうか。そこを越えて、意見の異なる他者とのように生きるかということまで考えるように、公共的な空間として授業を機能させることが重要になってくるであろう。

以上のように考えると、授業の成功とはどういうものになるだろうか。授業はもちろん、計画されてなされる営みである。全く計画どおりにいかなかった場合は、当然失敗であると言える。しかし、計画通りに進行したからと言って、それが成功とも言えないのも事実であろう。授業を「異文化交流」としてとらえた場合、驚きもなく、新しいものも生まれない状態では、異文化が「出会った」ことにはならないであろう。そこで、授業計画との関係から、授業の成功ということを考えた場合、授業には大変おおまかに言って以下の3段階が存在するように思われる。段階1：計画通り遂行しようとするだけしか頭がなく、しかもそれに失敗する授業、段階2：計画通り遂行するが、それ以上でない授業、段階3：ある程度の計画をふまえた上で、偶然的な出来事から計画以上のものを生成する授業である。いうまでもなく、段階3が成功ということになる。もっとも、当初の計画など消滅してしまうくらいの生成が起こる場合も成功と言え、必ずしも段階3にある「ある程度の計画をふまえた上で」という条件は必ずしも必要ないのかもしれない。

異文化接触による生成そのものを目的とする授業の場合、上でいう「偶然的な出来事から計画以上のものを生成する」ことにメディアが利用できるのではないのだろうか。特に多数のコミュニケーションが可能なインターネットが有用なのではないかと思われる。すなわち遠隔地間をインターネットによって結び、教授文化、学習文化の異なる学生や教員と接触することにより、「偶然的な出来事から計画以上のものを生成する授業」が期待できると考えられる。

そこで、本稿では、まず様々なメディアを教育の理念という観点から分析し、その中でインターネット利用を位置づけ、「偶然的な出来事から計画以上のものを生成する」場としてのインターネットの有効性を示したい。特に、イ

インターネットを用いた、異文化接触による生成の可能性を提示し、その教育理念実現を試みた1つの実践として、KKJ実践を紹介する。さらに、KKJ実践を異文化接触の観点から分析し、問題点を抽出する。

## 2. 教育におけるメディア利用の意味

### 1) メディアとは何か

インターネットをメディアの中で位置づける前に、まず、メディアとは何かということを考えてみよう。メディア(media)はmedium(中間、媒介、マスメディア、生活環境、霊媒……)の複数形であり、人間と環境世界を媒介するものであると考えられる。古代では神話や霊媒師がその役割を担っていたと考えられる。

マクルーハン(McLuhan, M)は「全てのメディアは人間のいずれかの能力—心的または肉体的—の延長である(McLuhan & Fiore, 1967)」とし、「車輪は足の延長、本は目の延長、衣服は皮膚の延長、電気回路は中枢神経系の延長である(McLuhan & Fiore, 1967)」と指摘している。人間には5感を中心として、環境を捉える器官が備わっているが、そのいずれかの(あるいはいずれかを複合させた)機能の延長として人間と環境の間に入るのがメディアであるというわけである。

人間の感受能力には限界がある。それゆえ、一般に、人間が何かを伝達したい場合、そのまままると伝えることは不可能ことが多い。したがって、何らかの変形が必要である。すなわち、人間に伝わるようにするために、媒介して変形する役割を果たすものがメディアであると考えられる。このように考えると、言語もメディアであるといえるが、人間は言語なしでは物事をとらえられないがゆえに(逆に言えば言語で捉えられたものが現実であると言える)、書物やテレビなどとはレベルの異なるメディアであると考えられる。したがって、ここでは、言語そのものはメディアであるとは考えないが、書物やテレビを通して言語は伝えられるので、メディアを考えるとときにはその中で言語の使用について考えなければならないだろう。

### 2) メディア教育の歴史

さて、このようなメディアが教育場面においても用いられてきたのであるが、教育におけるメディアの意味は、時代によって異なると考えられる。そこで、次にメディアによる教育の歴史を簡単に振り返ってみよう。紀元前ローマ、ギリシャでは、すでに蠟板、粘土板がノートとして使用されていた(石附、1992)が、現在のように万人に分かりやすく教えるためのメディア利用ということに先鞭をつけたのは、コメニウス(Comenius, J. A.)であろう。コメニウスは1658年に絵入り教科書として『世界図絵』(Comenius, 1995)を著した。そこでは、万人にわかりやすく教えるために絵が入れられ、さらに平易な文字が使用されるなど、読みやすい工夫がなされている。

一方、日本では、明治になってから西洋で用いられてきた壁掛図が登場した(高桑、1999)。さらに、教科書、ノートといった必需品の他、ワークシートなどの紙メディアの工夫がなされていった。電子メディアについて言えば、1935年にNHKラジオが学校放送番組を開始し、さらに1959年NHK教育テレビが開局し、教室におけるテレビやビデオを用いた教育がおこなわれるようになった。パソコンについて言うと、プログラム学習に代表されるCAI(Computer Assisted Instruction)が検討された。さらに手軽なフロッピーディスクやCD-ROMなどを利用した教材が作成されるようになった。

以上のメディアは、ある決められた教科内容を教えるのに適したメディアであった。これらは一方通行型のメディア、すなわち、1×1型あるいは1×n型のメディアである。しかし近年、n×n型メディアであるインターネットの教室への接続によって、情報を受信するだけでなく、発信することが、児童・生徒にとってたやすいこととなった。すなわち児童・生徒が「学ぶ存在」だけでなく他者に「教える存在」として現れるようになったのである。「教える—学ぶ」という双方向性をもった関係の中に、児童・生徒も教師も入りこむことになったと言える(ただし「あのね帳」(鹿島、1990)のように紙メディアであっても双方向性があるものもある)。加えて、近年、携帯電話による会話の日常化、電子メールによる情報交換の日常化といった情報発信の可能なメディアの日常化が進行し、これまでなら単なるマスコミの一視聴者であるにすぎなかった「一般の人々」が、情報を容易に発信することが可能になってきた。このような環境に子どもたちもなじんできつつあると言える。

初等・中等教育段階では、これまでインターネットを用いた大規模プロジェクトがいくつかなされてきた。例えば、

1994年から1996年度に通産省が推進しておこなわれた「100校プロジェクト」では、全国111校の小中高校等にコンピュータを設置してインターネットに接続し、事務局が提案した企画（全国発芽マップや酸性雨調査など）と各学校独自企画が実施された（岡本、2000）。また、1996年度から1997年度には、NTTが全国1014校の小中高校に財政・運用・活用支援をおこない「こねっとプラン」が実施された。子供の質問に答えるこねっとチュータがおかれるなどの工夫がなされた（岡本、2000）。

さて、ここまでみてきたように、初等・中等教育におけるメディア利用は、知識の独占状態から、知識の万人への開放という流れという文脈で促進されてきたといえる。もちろん「知識の万人への開放」と言っても、見方を変えれば、意識的にせよ無意識的にせよ、あるイデオロギーなり考え方なりの万人への注入として用いられたとも言える。ともかく、万人への知識の普及という点が特徴であったと言えよう。しかし、インターネットの登場によって、新しい様相を呈してきた。すなわち、インターネットの持つ双方向性という特性により、教室の外から知識を受信するのみならず、教室から外へ発信するということができるようになった。しかし、次に述べるように、このような「発信」という（表面的に）積極的な面は、「ある枠の中での発信」すなわち「お膳立てされた中での発信」ということを見えにくくするものでもあった。

インターネットを用いた双方向学習においては、あるテーマ（学習指導要領に準じたもの）のもとで、問題の発見や知の共有化が目指される。初等・中等教育におけるメディアは、環境世界を理論化する教科、もしくはその語り手たる教員と児童・生徒の間を媒介するものであると言える。知が氾濫・歪曲・非効率化するなか、教育工学やメディア教育学が誕生し、さらにはメディアリテラシー（メディア機器使用能力、メディア鑑賞・享受能力、メディア活用・表現能力（水越、1997））の重要性が指摘されるようになってきたが、それらは、基本的には、学習指導要領に具現されるある強固な学業文化への参入を促す道具であると言える。

このようなメディアの使い方は、初等・中等教育では必要なことであろう。しかし、高等教育においては、そのみで十分であろうか。学習指導要領から自由な高等教育の可能性を十分に発揮しているであろうか。そこで、次に、高等教育におけるメディア利用について考えてみる。

### 3) 高等教育におけるメディア利用

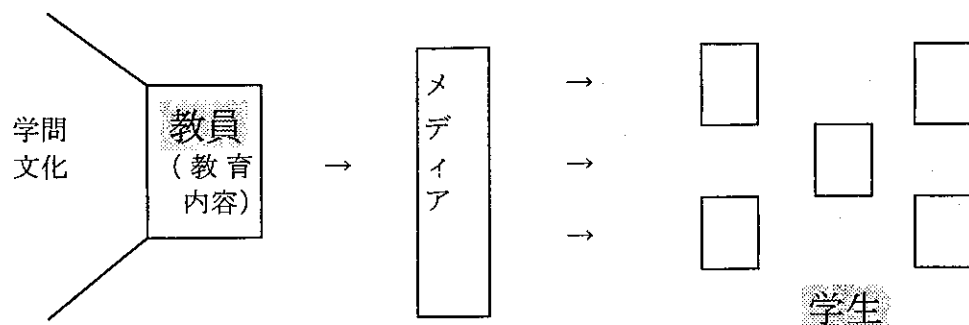
高等教育に関してメディアを利用するとき、どのような用いられ方が考えられるだろうか。まず、初等・中等教育での用いられ方に近いが、環境世界を理論化する学問の語り手たる教員と学生の間を媒介するものとして用いられると考えられる。すなわち、学問文化への参入としてメディアを利用する場合である。系統だった知識の伝達だけではなく、学問文化への正統的周辺参加のような例もここに含まれよう。

高等教育の場合でも、初等・中等教育と同様に、教育内容の正確な伝達のために、授業では、教科書を用いたり、プリントが配布され、黒板を用いていわゆるチョーク&トークの形式でおこなわれる。中世のヨーロッパの大学の授業でも、テキストの音読が中心（教会にならって）であった（添田、1992）。近年のOHP、ビデオ、パワーポイント、そしてCALLなどのCD-ROM教材も、教育内容の正確な伝達を目指している。

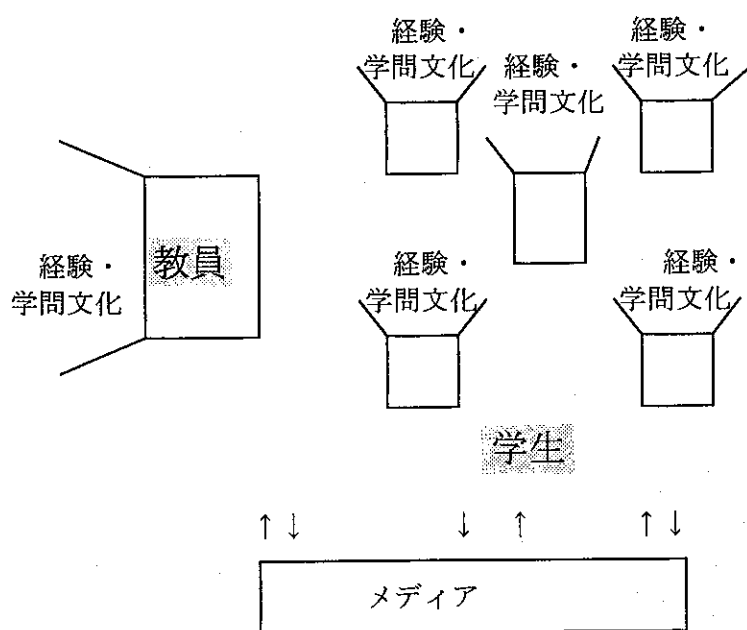
しかし高等教育段階は教育内容の正確な伝達だけではなく、学生が主体的に学んだり、何かを創ってゆくという側面が重要になってくるであろう。教員と学生がいわば対等となって（もちろんある分野の知識量は教員の方が多い、ということがある）、何らかを学んだり創造するといった目的で、メディアを利用するという場合が考えられるのである。あらかじめ計画を立て、その通りに遂行してゆくというのではなく、基本的には自由に規制なく授業が進んでゆくのである。この場合、メディアは、それぞれの環境世界とつながる教員や学生の間（教員と学生、学生と学生の間）を媒介する場と考えることができる。

前者を「学問文化の伝達道具としてのメディア」、後者を「生成の場としてのメディア」と呼ぶことにする（図1）。なお、前者には、自習用のCD-ROM教材なども含まれる。そのような教材は、何らかの「学問文化」を反映した教育内容を具現化したものだからである。

ここで言う「生成の場としてのメディア」が、異文化接触による生成を目的とした授業に積極的に用いられるべきであると思われるのである。



a. 学問文化の伝達道具としてのメディア



b. 生成の場としてのメディア

図1 学問文化の伝達道具としてのメディアと生成の場としてのメディア

ここで、生成の場としてのメディアとはどういうものか、もう少し考えてみよう。木田（1998）は「〈生成〉とは、時間の経過にともなうある方向をもった事物の変化の仕方を意味し、狭い意味では〈消滅〉に對置されるが、一般にはその消滅をも含む広い意味に解され永遠に同一に止まるという意味での〈存在〉に對置される」としている。教育において「生成」ということをいう場合、何か完成されたものをつくったり習得したりするというよりは、偶然性を重視し何が起こるかを期待するという意味合いが強くなるであろう。学問文化の伝達ある知識をもった学生と別の知識を持った学生が対話することによって、何が起こるかは、教員も予測することは難しいので、ある種賭けの要素が含まれる。

生成の場としてメディアを用いる場合、どのようなメディアが適するかというと、能動的な情報発信を重視するインターネットがその代表であると思われる。インターネットは、「学生主導型授業」が試みられてきた高等教育にとって、その理念を実現させるのに十分魅力的であった。衛星を用いたテレビ会議システムよりも手軽に使用できるものでもある。

ところで、これまで、教育実践におけるインターネットの位置を検討したものに田口・村上（1999）がある。田口・

村上（1999）は、教育実践におけるインターネットの位置を、「個々の知識や技術を得るための道具としてのインターネット」と「学びの共同体を成立させるための場としてのインターネット」の2つに分類している。さらに、前者を「情報の共有化」「技能の習得（CALL）」「新たな知識の獲得（100校プロジェクト）」の3つに分類し、後者を「あるテーマに関する理解を深める（中京大学 ReCoNote）」「自分そのものを深める（KKJ）」の2つに分類できるとしている。

このうち「自分そのものを深める（KKJ）」場としてのインターネットが、前述した「生成の場としてのメディア」に含まれると言える。「情報の共有化」「技能の習得」「新たな知識の獲得」「あるテーマに関する理解を深める」までは、「学問文化の伝達道具としてのメディア」と言える。「あるテーマに関する理解を深める」という利用も、あるテーマに限定しているということ、そのテーマにおける学問的知識を習得するということであるので、「生成の場としてのメディア」というよりは「学問文化の伝達道具としてのメディア」であると考えられるのである。

生成の場としてインターネットを用いる例として、自分そのものを深める目的の授業以外にも、学生が各自持っている専門分野の知識を持ち寄って何らかのプロジェクトを立ち上げるという授業などいくつかの形が考えられよう。

#### 4) 生成の場としてのインターネットと異文化接触

本項では異文化接触をめざす授業において、生成の場としてインターネットを用いることの意義を考える。まず異文化接触の意義を考えよう。異文化に接触するということは単に異文化を知ることのみにとどまらない。異文化に接触することによって、我々はまさに自身の生き方を問われるのである。自分のアイデンティティに気づかされるのは、自分と異なった人や文化に触れたときである（池田・クレマー、2000）。価値観が多様化しない希薄化しているとされる現在において、このような、自分を知ることとしての異文化接触は必要なことであると思われる。

「自分を知ることとしての異文化接触」にはインターネット上のコミュニケーションが有用であろう。なぜなら、インターネット上のコミュニケーションの場合、相手の顔や表情が見えない分、意思疎通が図りにくく、コミュニケーションの不安は大きいものになるからである。このことは従来、インターネットの持つ短所として指摘されることが多かった。しかし、意思疎通の困難さや他者侵入の不安にさらされることは、異文化の他者性ということを増幅するものでもある。ここでいう他者性とは、どうしても理解することが不可能な、絶対的な他者の他者性という意味合いを持っている。インターネット上のコミュニケーションは、そのような他者性を増幅させる可能性がある。インターネットを巡るトラブルが多いのも、そのようなインターネットの特性ゆえかもしれない。

#### 5) 生成の場としてのインターネットの問題点

次に、生成の場としてのインターネットの問題点を考える。このことを考えるのに、吉田（2000）によるインターネット空間へのアプローチの言説の分類が参考になろう。吉田はインターネット空間へのアプローチの言説を「モダン・アプローチ」「ポストモダン・アプローチ」に分類している（表1）。生成の場としてのインターネットの目玉は、「ポストモダン・アプローチ」の有する諸特徴と重なると考えられる。しかしながら、表1にあるような「モダン・アプローチ」の民主主義的部分を継承しなければならないだろう。

「ポストモダン・アプローチ」は、学生主導のかつ生成的な教育理念・目標がある場合、魅力的であると言えよう。しかし、ネット空間内の倫理性・責任性というものがどう保証されるのかといった問題も考えられる。「近代合理性や近代的権利から排除されていた者の参加」が可能である一方、さらにそれらの人たち（または特定の個人）に抑圧的に働く場合があるのではないだろうか。そのようになってしまった場合、「教員の介入」「削除」「閉鎖」という手段がとられるであろうが、そうすると、もはやその理念はポストモダンどころではなく「教員の権威・権力」に学生を従属させるものでしかなくなる。さらに、同じ意見の人同士の排外主義的な小さな村が並列しているだけということになる可能性もあろう。学生主導のかつ生成的な教育理念・目標があり「ポストモダン・アプローチ」をめざす場合でも、「モダン・アプローチ」におけるような「自律的公共圏における政治的意思決定」が必要となてこよう。



表1 吉田純 (2000, p. 105) によるインターネット空間へのアプローチの言説の分類

|   | モダン・アプローチ         | ポストモダン・アプローチ                   |
|---|-------------------|--------------------------------|
| リアリティの中心  | 現実社会              | 仮想社会                           |
| 重視されるCMC (Computer mediated communication) の社会的特徴 | ネットワーク性           | 匿名性                            |
| コミュニケーションの構造                                      | 問題解決的<br>世論形成的    | 遊戯的<br>自己目的的                   |
| 主体のイメージ   | 理性的・自律的・近代的個人     | 多元化し、散乱し、脱中心化したアイデンティティ        |
| 民主主義のイメージ   | 自律的公共圏における政治的意思決定 | 近代合理性や近代的権威から排除されていた者の参加やプロテスト |

### 3. 異文化接触を通じた生成の場としてインターネットを利用した事例：KKJ実践より

#### 1) KKJ実践の概要

これまで生成の場としてのインターネットを呈示し、それが異文化接触において有効であることを示してきた。異文化接触を通じた生成の場としてインターネットを用いた実践として、京都大学高等教育教授システム開発センター（京都市）が提供する全学部2－4回生対象の全学共通科目（いわゆる一般教育科目）「教育とコミュニケーション」（田中毎実教授ほか担当）と慶應義塾大学総合政策学部（神奈川県藤沢市）井下理教授が担当する2－4年生対象の「井下ゼミ」の連携によっておこなわれたKKJ (Kyoto-Keio Joint Seminar) 実践がある。以下では、KKJ実践をもとにして、生成の場としてのインターネット使用について検討する（なお本章（3.）は神藤・田口・村上（2001）を加筆修正した）。

京大側の学生の所属は多様な学部には渡っているのに対し、慶應側の学生は、総合政策学部および環境情報学部の所属であった。授業担当教員以外にも他大学教員や大学院生などのスタッフが京大側、慶應側ともに参加した（表2）。この実践は、1999年度、2000年度、2001年度に実施された。

「教育とコミュニケーション」は1コマ90分で週1回（水曜日、14時45分～16時15分）おこなわれた。各年、12回の通常の授業と慶應との合同合宿（2泊3日）がおこなわれ、両大学の受講生が自由に書き込める電子掲示板が設置された。

表2 KKJ実践におけるスタッフ・学生の内訳

|        |      | 京大・教育とコミュニケーション                     | 慶應・井下ゼミ                      |
|--------|------|-------------------------------------|------------------------------|
| 1999年度 | スタッフ | 教員5名、研修員1名、院生1名                     | 教員1名、他大学教員2名、SFC研究、所員1名、院生1名 |
|        | 学 生  | 21名（教育・法・経済・理・工・農学部／2から4年生）         | 16名（総合政策、環境情報学部／2から4年生）      |
| 2000年度 | スタッフ | 教員5名、研修員1名、院生1名                     | 教員1名、他大学教員3名、SFC研究、所員1名、院生3名 |
|        | 学 生  | 21名（総合人間・文・教育・法・理・工・農学部・留学生／2から4年生） | 18名（総合政策、環境情報学部／2から4年生）      |
| 2001年度 | スタッフ | 教員4名、他大学教員1名、院生1名                   | 教員1名、他大学教員3名、SFC研究所員1名、院生3名  |
|        | 学 生  | 9名（文・教育・法・理・工・農学部／2から4年生）           | 16名（総合政策、環境情報学部／2から4年生）      |

## 2) 教育理念と理念実現をもたらすメディアの選定

さて、「教育とコミュニケーション」の授業目標は、「高度一般教育の一環として、人間存在にとって教育とコミュニケーションの大切さを体得させること」にあり、「〈ここと今〉での自己探索ないし自己形成としての教育」の実現であった（田中、2000）。本授業は、センターがこれまで教員や受講者の相互形成をめざしておこなってきた「ライフサイクルと教育」（京都大学高等教育叢書3、4、6、8、10号参照）の発展型であった。この目標の実現のために、インターネットを用いた遠隔授業が有用であると考えた。その理由は以下の通りである。

授業にインターネットを用いると言っても、その授業が、何らかの特定の知識やスキルを教えるのが目標なのか、あるいは、持っている知識や経験を総動員して、何かを生成するのが目標なのかによって、その機能は異なってくる。本授業の目標は、後者に近いものであり、我々はインターネットという双方向型メディアが持つ緒特徴に注目したのである。その特徴は以下の3つである。

第1に、インターネットを用いた遠隔授業がもたらす「他者性」（神藤・田口、2000）である。授業は、同質な学生集団による授業ということによって固定されるが、そこに「他者（ここでは他大学の学生）」の侵入があるならば、授業内容や授業の進め方は不安定になり、いわば自己や自己が属する学生集団、さらには自分の大学の教員や授業文化を「異化」し、自らをふりかえる契機となろう。蘭（1999）は、開放的な雰囲気があり、自由な相互交流があり、新たな秩序が出現するような学級を〈開かれた〉授業と呼んでいるが、〈開かれた〉授業には理解しがたい考え方をするような異文化にいる「他者」の侵入が必要であろう。このような侵入は、インターネット上では可能である。特に、インターネットでは、顔を合わせたことのない他者の侵入が可能となる。これをインターネットの「他者性」と呼ぶことにする。学生達は授業の中で自己をふりかえるとともに、授業そのものがふりかえりの対象となる、いわば2重の意味でのふりかえりが可能となり、コミュニケーションの難しさや楽しさを知ることとなろう。

次に、「ここと今」の自己形成を目指す上で、学生が自己をふりかえるには、日常と授業の相互乗り入れを促す必要があろう。ここにおいても、インターネットの役割が考えられる。すなわち、週1回という授業の中だけではなく、常時使用可能な電子掲示板などを設置しておくことによって、日常生活の文脈での発言が可能になるのである。これをインターネットの「日常性」と呼ぼう。

さらに、これらの特徴を生かす上で、学生主導型授業の一部として、インターネット上でも、学生の主体性ということが重要になってくる。生成ということを期待するには、偶然性に関わっていなければならない。従って過密な計画やルールでがんじがらめになっていたり、統一した到達点をかたく設定したりするならば、生成は期待できない。インターネット上では、好きなときに書き込んだり、読んだりできるなどというように、時間に拘束されず、また、例えば手紙を書くときのようなルール（「拝啓」で始まるなど）もほとんどなく、かなり主体性に関わっている。これをインターネットの「主体性」と呼ぼう。

「教育とコミュニケーション」の目指す目標と、このようなインターネットの「他者性」「日常性」「主体性」という特徴が合致するように思え、我々は、本授業でインターネット上の電子掲示板を用いた遠隔授業をおこなうことにした。

相手校の慶應義塾大学は、いわゆる偏差値的には、京都大学と類似しているが、関東と関西、私立と国立という差がある。また、小林（2000）によると、平成12年度の実践における合同合宿前の、京大学生が慶應義塾大学にもっているイメージは、洗練されたスマートなイメージであるのに対し、慶應学生が京都大学に持っているイメージは、自由放任やアカデミックなイメージであった。このように、両大学は一般的なイメージも異なっていると考えられる。

さて、電子掲示板設置以外の、授業設計上のもう1つの目玉として、両大学の合同合宿をおこなったことがあげられる。すなわち、「（通常の）授業」「電子掲示板」「合同合宿」という3つの場を用意したことになる。電子掲示板で他大学の顔を知らない「他者」からの侵入を受けつつ、授業で自己と他者について考え、最後にオフライン合宿において、5感を用いたコミュニケーションをおこない、これまで「他者」だった人と2者関係として話し合うというような仕掛けを作ったのである。そのことによって、コミュニケーションの難しさと奥深さを知り、自分についても洞察を深めるきっかけになり、当初の目標が達せられると考えたのである。

### 3) KKJ 実践の実際

さて、「教育とコミュニケーション」は、学生主導型授業をめざし、基本的には学生が話題を提出し、議論をおこなうという形で進められた(表3、表4、表5)。これらの授業内容は、学期はじめにあらかじめ計画されていたものではなく、「歩きながら考える」式に決定されたものであった。授業では、何らかのテーマのもとでの討論や各種企画のほか、合宿で何をおこなうかの決定、合宿でなされた議論の総括といったこともおこなわれた。

教員が提出した授業内容としては、「ボディーワーク」という学生個人による自由な解釈に開かれた内容を含んだ実習を1999年度、2000年度におこなった。それによって、電子掲示板などでは、人間関係や身体性、言語といった話題に広がっていった。「ボディーワーク」は教員が計画的におこなったのではなく、学生とのやりとりの中でおこなうことになったものである。

KKJ 実践で利用した電子掲示板は、慶應側のスタッフによって開設・維持された。1999年度は、トップページからそれぞれ「京都大学授業概要紹介」「慶應義塾大学井下研究室授業概要紹介」「合同合宿企画」「共通課題」「フリートーク」「京大練習用BBS」「井下研究室練習用BBS」という各ページにリンクする構造になっていた。ここで、

表3 1999年度「教育とコミュニケーション」の流れ

|               |   |
|---------------|---|
| 第1回(4/14)     | オリエンテーション                                   |
| 第2回(4/21)     | 自己紹介&アイスブレイキング                              |
| 第3回(4/28)     | 事務連絡、教官からの「教育とコミュニケーション」実施の経緯説明、学生から「オタク」議論 |
| 第4回(5/12)     | 合宿について&ボディーワーク                              |
| 第5回(5/19)     | 合宿について&ボディーワーク                              |
| 第6回(5/26)     | 合宿について&ボディーワーク                              |
| 第7回(6/2)      | ホームページ上の議論について                              |
| 第8回(6/9)      | 合宿に向けて(セッション内容について)(慶應学生代表が来訪)              |
| 第9回(6/16)     | 合宿に向けて(係りの決定など)                             |
| 合宿(6/18-6/20) | 合同合宿  |
| 第10回(6/23)    | 合宿の総括                                       |
| 第11回(6/30)    | 合宿の総括                                       |
| 第12回(7/7)     | 論文について&打ち上げパーティ                             |

表4 2000年度「教育とコミュニケーション」の流れ

|              |                      |
|--------------|----------------------|
| 第1回(4/19)    | オリエンテーション            |
| 第2回(4/26)    | 自己紹介、授業メタファー         |
| 第3回(5/10)    | 今後の授業についての議論         |
| 第4回(5/17)    | ボディーワーク              |
| 第5回(5/24)    | グループディスカッション(恋愛について) |
| 第6回(5/31)    | デス・デザイン              |
| 第7回(6/7)     | グループ対抗ディベート(いじめについて) |
| 第8回(6/14)    | ロールプレイ(学級崩壊について)     |
| 第9回(6/21)    | 合宿に向けて               |
| 第10回(6/28)   | 合宿に向けて               |
| 合宿(6/30-7/2) | 合同合宿                 |
| 第11回(7/5)    | 最終提出課題について           |
| 第12回(7/12)   | 合宿のフィードバック           |

表5 2001年度「教育とコミュニケーション」の流れ

|               |                               |
|---------------|-------------------------------|
| 第1回(4/25)     | オリエンテーション                     |
| 第2回(5/2)      | 自己紹介&今後の授業についての議論             |
| 第3回(5/9)      | ネット恋愛についてなど                   |
| 第4回(5/16)     | 結合定量の法則、応援団、学級崩壊についてなど        |
| 第5回(5/23)     | 科学者について、合宿についてなど              |
| 第6回(5/30)     | 1人約3分何でも考えていることを話す、合宿についてなど   |
| 第7回(6/6)      | 合宿に向けて                        |
| 第8回(6/12)     | 合宿に向けて                        |
| 合宿(6/15-6/18) | 合同合宿                          |
| 第9回(6/20)     | 合宿のレビューセッション                  |
| 第10回(6/27)    | 鏡映的自己像、幸福論、生命倫理、遺伝子、このゼミの意義など |
| 第11回(7/4)     | 最終提出課題について                    |
| 第12回(7/11)    | 最終提出課題について                    |

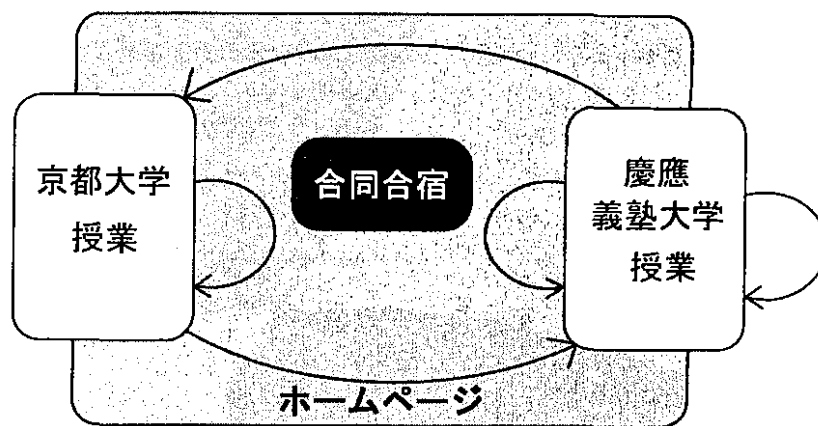


図2 KKJ実践における3つの場(田口、2000より)

「フリートーク」のページは、気楽な雰囲気の中で授業と関係ないことでも日常考えたことなどを投稿することができるよう設置した。実際、そこでは、音楽の話題がサブカルチャー論に広がったり、研究会をしようといった誘いなどもおこなわれていた。なお、大学別に分けていた「授業概要紹介」は、さらに2大学間の交流を深めるために、2000年度の実践から、1つに統合されたが、一方の大学が占領してしまう様子が見られたため、2001年度には大学別のページを設定した。

次に合宿について述べる。正規の授業における議論の活性化と2大学間の掲示板での議論の活性化のため、授業の終盤に2大学の合同合宿を、2泊3日で静岡県修善寺においておこなった。京大学生と慶應学生が電子掲示板などで議論したことに基づいて企画をおこなった。すべて学生により運営された。例えば、2000年度の内容は、名刺交換会・合宿のテーマをどうするかということの討論・「大学と私」に関する小グループディスカッション・テーマ別グループディスカッション・懇親会・合宿を通しての全体ディスカッションなどであった。

以上のように、KKJ実践では、3つの場が設定された。授業、合宿、電子掲示板である。それぞれ、オフライン・同期・同大学間、オンライン・非同期・同/異大学間、オフライン・同期・同/異大学間という特徴を持っている場である。これによって、上に述べた「他者性」「主体性」「日常性」がいろいろな場、状況で出現することが期待された(神藤・田口、2000参照)。それぞれの場は、関連性を持っているが、一方で、独立性をもっていると考えられた。たとえば、授業のことが電子掲示板で議論されることもあるが、まったく授業に関係ないこと、オンラインでしか

できないことが、電子掲示板でなされるのではないかという期待があったのである。電子掲示板だけではなく、合宿についても同様である。

3つの場を図に表したものが図2である。図中→は、電子掲示板での議論や会話の方向性を示している。京大学生の場合、授業での京大学生とのコミュニケーション、電子掲示板での京大学生とのコミュニケーション、電子掲示板での慶應学生とのコミュニケーション、合宿での京大学生とのコミュニケーション、合宿での慶應学生とのコミュニケーションというように、多様なコミュニケーションがおこなわれた。なお、慶應側は、当初より独自のゼミ用のメーリングリストを設置していた。

以下では、電子掲示板における他者性を核にした異文化接触について、実際の授業をもとに検討してゆこう。

#### 4) 電子掲示板における他者性

次にあげるのは、「私達はこれでいいのか」と題された京大学生の投稿である（1999年4月30日投稿）。

---

慶應さんの授業概要紹介を読んでいて、「私達はこれでいいのか」と感じてしまうのは私だけでしょうか。慶應さんの授業概要紹介を読むと、何だか、「鏡映的自己像」、「ライフデザイン」といったテーマがあり、各自その課題に取り組んでいるらしいといったことが分かる。彼らには、何らのプランがあり、それに向かって、「課題提出」などを積み重ねているような感じがする。一方、私達京大は、何を課題とするかということ自体が課題であるという状況。慶應さんが課題として取り組んでいる「鏡映的自己像」、「ライフデザイン」については何も知らない。こんな、両大学が1カ月ちょっと後には合宿をする。私達はこれでいいのか、と漠然とした不安を感じる。

---

進め方の異なる慶應の授業に関する投稿を読み、自分たちの授業はこれでいいのかと不安を表明している投稿である。他大学の学生の投稿によって、自らの授業の枠を問い直していると言える。このようなことを繰り返すことにより、自らの授業の枠がゆらぎ続けることになるのである（神藤・田口、2000）。それによって、授業枠そのものを作っていることへの自覚が生じてくると言える。なお、そのような他大学の学生や授業への不安が続いた後におこなわれる合同合宿では、電子掲示板で作られた人物イメージ、さらには大学イメージが崩されることになった（小林、2000）。

次にあげるのは、「レク係と鏡映的自己係りの人へ」と題した、ある学生の合宿直前の書き込みである（2001年6月13日投稿、途中省略）。

---

京大のレク係は私、K 一人です。

（中略）

結構、興味の方向を見てみると京大側は内面探求型で慶應は外向きなのが面白いと思いました。これも差なのでしょう。同じゼミに興味を持って集まったはずなのですが、うーん面白い。京大は自分とコミュニケーションしたくて他人を使う人が多くて慶應は他人とコミュニケーションしたくて自分を使うひとが多いのかも。ゼミの性格もくつきり分かれるし。

一日目と二日目と三日目で人格変えてみて、それでも地が見破られてたらどうしよう。何はともあれ明後日は楽しみにしてます。ではでは。

---

京大と慶應との違いを自覚化して合宿に望むという書き込みであり、合宿で人格を変えるというように、インターネットでの人格とオフラインでの人格の差異を意識し、それを楽しんでいると言える。

また、電子掲示板では、日常での体験と、授業での体験がある程度統合され、冷静に語られることがあった。たとえば、ボディーワークの授業の後、ある学生（教育学部2回生）が「身体性という文脈における仮想現実と現実につ

いて」という以下のような投稿をおこなっている（1999年5月20日）。

前々から考えていた「仮想現実」と「現実」について、「身体性」との関わりから僕の考えを述べる。

「仮想現実」は、「現実」とどのような点で異なるか？

それはむしろ、「仮想的」存在であるという点だ。しかしこのとき

注意せねばならないのは、「仮想的」ではあるが、同時に「実質的」でもある、ということ。（実質性を欠いたものはフィクションだ。）

身体性との関連から説明するならば、それは「その空間に身を置いていない、身体的リアリティに乏しい」という意味で「仮想的」でありながら、それと同時に「あたかもそこに身を置いているかのようなはたらきをする」という意味では、すぐれて「実質的」なのである。このことは、人間が身体の諸機能を様々な形で外化させてきたことに根を持っているだろう。

そもそも、「現実」というものの自体が、個人によって射程の異なるものだろうと僕は考えている。だからそこに「仮想現実」という別の枠組みをもちこむならばやはりそこにはある程度まとまった共通認識が必要だと思うし、今、説明したような意味から大きく外れるような「仮想現実」という言葉の使い方は、不適切だと僕は考える。

ここまで僕がこの問題にこだわるのは、ポディワークによって身体性の意味を強く意識したと同時に、このHPもまた、そのような文脈の中で捉え直されてもよいのではないか、と思ったからだ。

普段考えていたことが、授業によって偶然的に触発され、さらに授業を離れて冷静に考え、それを掲示板上で議論し、抽象化、理論化を進めていることが分かる。このような、学生が日常考えたりおこなったりしていることが、掲示板で議論されることになるが、このことは、実際の授業に関する話題による異文化接触（京大と慶應という集団単位の接触）だけではなく、異文化としての学生個人同士の接触を可能にしていると言えよう。

#### 5) 電子掲示板と授業、合宿

KKJ実践にスタッフとして京大側全授業と合宿に参観した村上（2000）は、KKJ実践における3つの場におけるリアリティの特徴をまとめている。その概要を表6に示す。これによると、話題の数やコミュニケーションの深さが各場所によって異なっている。3つの場を設定したことによって、あらゆる質のコミュニケーションが確保されていると言える。

さて、これら3つ場のなかで、自己の使い分けがみられた。たとえば、状況による名前の変更（ひらがなにする、姓名の間に☆を入れる……）、フリートークのページでの文体を他のページにおけるそれと変えるというようなことがみられた。また、授業であまり発言しないのに電子掲示板では多く発言したり、授業概要のページではほとんど

表6 『3つのリアリティ』の特徴（村上、2000改）

|       | 期 間   | 話題の数         | 話される内容                       | コミュニケーションの形態 |
|-------|-------|--------------|------------------------------|--------------|
| 電子掲示板 | 連続的   | 複数が並行におこなわれる | 会話の代替のような浅いものから学術的な深いものま幅広いで | 非同期・非対面      |
| 授 業   | 週1回   | 基本的に1つ       | 授業の流れに沿った内容のものが多く            | 同期・対面        |
| 合同合宿  | 3日間集中 | 複数           | 様々なテーマの議論が集中的に行われる           | 同期・対面        |

発言しないのにフリートークのページでは多く発言するなど、いわば「すみわけ」もみられた。授業終了後のインタビューでは、授業とホームページは別個のものと答える学生多い（田口・村上、1999）ことより、3つの場の中である程度自己を使い分けられていると考えられる。すなわち、授業時、電子掲示板、合宿時などで、自己の他者への呈示が異なっていると考えられるのである（上で紹介した「レク係と鏡映的自己係りの人へ」と題した、ある学生の2001年6月13日の投稿も参照）。

このことから、オンライン、オフラインの組み合わせでゆくことによって、多様な自己が設定できる可能性が示唆されよう。例えば、ジェンダー、年齢など自己をとりまく状況にある程度捨てて別の自己や社会的関係を体験できる可能性があるのである。これはある意味で異文化体験であると言えよう。KKJ実践ではそこまでの試みはなされなかったが、これは「もうひとつの異文化体験」であると言えるだろう。「もうひとつの異文化体験」については、終章で考察することにする。

#### 6) スタッフ間の異文化交流：相互研修として

スタッフの間においても、京都大学と慶應義塾大学という2つの文化間の交流があった。慶應義塾大学の井下理教授は、京大側の文化について、次のように述べている。「合同ゼミ合宿を実施してみて初めて互いの指導の仕方の違いなどを双方の教員団が直接的に体験したのであった。例えば、京大の教員団は、いわば「離れてみている＝教官観察型」であるのに対して、慶大のそれは、「友だち感覚＝教員参加型」と対比してとらえることもできる。この違いが、どこから来ているのか。深い考察は別の機会に譲りたい。が、あえて言及するとすると一つの説明としては、国立大学である京大では指導者は「教官」という呼称があり、一種の「権威」が言葉に付随してくる。一方、私立である慶大では「先生」は創設者である福沢先生のことを指し、通常の教員は、「〇〇君」で、慶大の学生用掲示板には教員の名前が「君付け」で表示される。慶大のキャンパス文化として、学生と教員とは同列に位置づけられている。また、「教員の授業観」という点でも、慶大SFC（湘南藤沢キャンパス）では、「授業とは学生と教員とが共に創っていくのがゼミ」という文化が存在する。教員自身も指導者であると同時に、創作過程に参加する一メンバーである。そうした言明が日頃の授業における教室で繰り返される。教員自身も、自分で一緒に考え、行動する。教員は教員でありつつも、同時に指導者、経営者、管理者の役割を担っていると自己理解している。複数役割の同時進行を意図している。そのため自己イメージは、「学生にとっては常にアドバイザーであり、先生というより先輩」という位置づけがなされている。（井下、2000）」

一方、京都大学の田中毎実教授は表7を示し、次のように述べている。「KKJに関して言えば、京大側・慶應側いずれも学生参加型ゼミの実施をめざしているから、両者ともに、どちらかといえばモデル1に偏るであろう。しかし少し立ち入ってみるなら、学部ゼミとして比較的良く構造化された慶應ゼミの基本的発想がモデル2に偏るのに対して、全学共通科目として受講生が一家的に寄せ集められた京大ゼミの基本的発想は、モデル1に偏るであろう。両者の指向性の食い違いは、このプロジェクトの2年間で困難な齟齬を生み出したと言うよりも、生産的な持続的緊張感を生み出したように思われる。（田中、2001）」

このように、スタッフは、お互いの授業を特に詳細に観察することはなくとも、電子メールや掲示板でのやりとりなどによって、相手の文化に驚き、時には反発したり、徐々に受容したりということがあった。京大側にいる筆者（神藤）はどちらかという、田中の感覚に近く、また、慶應側は「鏡映的自己像」など、教員がテーマを提出することから、慶應側の方が、教員の「権威」が存在しているような気がしていた。また、合宿のマネジメント（集金・交通・会場設備・宿泊など）をまかされていた筆者（神藤）は、合宿前に慶應側スタッフから来る詳細な指示や確認のメールに対して、正直言って高圧的に感じたり、「自分たちは信頼されていないのか」と感じたことも多々あった。そのようなことがありつつも、総体としては、例えば慶應側の教育・研究に関する周到なマネジメント手法が、京大側にもある程度必要だと感じたりするなど、スタッフ間の学びあい相当あったと考えている。

表7 学生参加型授業の2類型（田中、2001）

|           | モデル1  | モデル2                                       |
|-----------|---|--|
| 目標        | 生成  | 生産   |
| 授業のイメージ   | 集团的自己生成   | 安全な団体旅行                                    |
| 授業構成の理念   | 相互性重視<br>プロセス重視<br>「今とここ」重視<br>脱コスト／効率<br>価値合理性 | システム重視<br>タスク重視<br>結果重視<br>コスト／効率<br>技術合理性 |
| 授業過程      | 自己目的  | 目標達成の手段                                    |
| 授業の方法観    | 芸術  | 技術   |
| 教師の指導性    | 支援  | 誘導   |
| 偶然性       | 成功  | 失敗   |
| 他者性       | 尊重  | 排除   |
| 意思疎通障害    | 歓迎  | 排除   |
| スタッフの役割分担 | 生成  | 固定   |

#### 7) KKJ 実践から見てきたもの

我々が異文化接触を通じた生成の試みとしてKKJ実践をおこなってみて、明らかになってきた課題が何点かあったので、繰り返しになる部分もあるが最後にまとめてみる。

第1に、インターネットによる異文化接触の可能性についてである。本実践は日本国内の大学同士、しかも似通った大学同士の合同授業であったが、それゆえに逆に細かい違いも明確になったと言える。さらに、このような実践において、単に相手大学の文化に接するというような異文化体験だけではなく、自分の性格などといった属性をいろいろと変えることによって、社会的関係も変わるというような「もうひとつの異文化体験」ができる可能性があるということが示唆された。このことは次章で考察する。

第2に教員・スタッフ側も相手大学の教授文化に驚き影響を受けたり時には反発を感じてみたりすることがあったということである。教員・スタッフの側も異文化と出会っているわけであり、その点を自覚しないと、結局は自己の文化に閉じてしまったりする可能性があるだろう。

第3に、教員・スタッフの労力についてである。授業、合宿、電子掲示板というように、オフライン・オンラインの最適な組み合わせを考えて実行したわけであるが、どうしても、通常の授業と比べて、教員・スタッフの負担が大きくなっていく。KKJ実践の場合も、大学院生等のボランティア的な労働に多くを依存している。その面での改善も急務である。

第4に、電子掲示板には、「枠がない」ということである。通常の授業では、授業開始から終了までの90分間という枠が存在する。また、教師と学生のふるまいもある程度決まっている。しかし、使い方にもよるが、電子掲示板ではそのような枠がほとんどない。したがって、心理的に不安定な学生が存在した場合困難が伴うし、また教師の責任がどこまで及ぶかということも難しい問題である。

以上のようにKKJ実践は、その目標に添って、授業・合宿のほかに電子掲示板を用意し、異文化接触を試みた。上に書いたような問題点があるが、異文化コミュニケーションが重要となっている今日、このような、いわば積極的に遠隔ということを利用する、生成的なリベラルアーツ型の遠隔授業も、求められているのではないだろうか。

#### 4. インターネットにおけるリアリティ ― 高等教育におけるメディア利用の今後

##### 1) 「もうひとつの異文化体験」について

先に述べたように、KKJ実践を通して、インターネットによる「もうひとつの異文化体験」の可能性、すなわちいろいろな自分によるいろいろな社会的関係の経験の可能性が示唆された。「いろいろな自分」を「いろいろな場所」



に置いてみるといった経験がインターネット上では可能になるのである。その場合、1人の人間に複数のリアリティが並立して存在することになる。例えば1人の人間が、ある電子掲示板では男性として振る舞い「男性としてのリアリティ」を体験し、別の電子掲示板では女性として振る舞い「女性としてのリアリティ」を体験するというように。

さて、高等教育の場において、複数のリアリティを並立して存在させ、「もうひとつの異文化体験」を可能にするには、オンラインとオフラインのどのような組み合わせが必要になってくるであろうか。表8はリアリティの様子とオン/オフラインの組み合わせから分類した教育形態である。なお、以下では我々が通常生きている世界（食事をし睡眠をとっている世界：生理学的世界？）を「現実」世界と呼ぶことにする。サイバースペースも現実（リアリティ）となる場合があるからである。

表8 リアリティとオン/オフライン組み合わせから分類した教育形態

|                | 類 型 1                      | 類 型 2  | 類 型 3   | 類 型 4  | 類 型 5   |
|----------------|----------------------------|--|---|--|---|
| 形態             | オフライン主/オンラインなし型            | オフライン主/オンライン従属型                                | オフライン主/オンライン主型  | オフラインなし/オンライン従属型                               | オフラインなし/オンライン主型   |
| 教育の実際          | 教室でおこなう。                   | オンライン教育はオフライン教育の延長・代替。                         | オンライン教育ではオンライン教育でしかできないことをする。   | オンライン教育のみだがオフライン教育の延長・代替としてのオンライン教育。           | オンライン教育でしかできないことをする。  |
| オンラインの意味       | —                          | 「現実」世界の延長・代替。                                  | 「現実」世界の延長・代替。または、独自のリアリティ（すなわちもうひとつの現実世界）の両方。                                     | 「現実」世界の延長・代替。                                  | 独自のリアリティ（すなわちもうひとつの現実世界）。   |
| オンラインにおける主体    | —                          | 「現実」世界と同一。                                     | 「現実」世界と同一。場合によっては「現実」世界とは異なる自分、さらには複数主体（いろいろな自分）を擬似的に試すことが可能。                     | 基本的には「現実」世界と同一。                                | 「現実」世界とは異なる自分、さらには複数主体（いろいろな自分）。ひとりの人格を数人でリレーしたり、ジェンダーや年齢を変えることも可能。 |
| 適した教養教育の型      | 「現実」世界における技術習得・問題解決、生成・発見。 | 「現実」世界における技術習得・問題解決、生成・発見（通常の教科知識の習得、語学の習得など）。 | 「現実」世界における技術習得・問題解決、生成・発見（通常の教科知識の習得、語学の習得など）。非「現実」世界における擬似的な生成・発見（ジェンダーを変更するなど）。 | 「現実」世界における技術習得・問題解決、生成・発見（通常の教科知識の習得、語学の習得など）。 | 非「現実」世界における生成・発見（ジェンダーを変更するなど）。                                     |
| オンラインにおける教員の役割 | —                          | 「現実」世界の教授者の延長。                                 | 「現実」世界の教授者の延長。または擬似的なオンライン上の一住人。  | 基本的には「現実」世界の教授者の延長。                            | オンライン上の一住人。   |
| オンラインにおける倫理    | 「現実」世界の倫理。                 | 「現実」世界の倫理、独自の倫理。                               | 「現実」世界の倫理。  | 「現実」世界の倫理。                                     | 独自の倫理。匿名性の場合、「便所の落書き」や排外的集団などになる可能性。                                |
| 実践例            | 通常の授業。                     | 授業の補則、シラバスアップなどをオンラインでおこなう。                    | KKJ。  | 通常の完全なオンラインコース、バーチャルユニバーシティコース。                | ？   |

類型1は通常の授業である。もちろんリアリティは「現実」世界のみにある。特殊な授業をおこなう場合は複数のリアリティがある場合があるだろうが、基本的には「現実」世界のみにあると言える。

類型2は通常の授業の補則として、オンラインを利用する場合である。リアリティは「現実」世界にあり、オンラインはそれに従属するものでしかない。

類型3は先に紹介したKKJのように、「現実」世界で授業のリアリティを持ちつつ、オンラインでも独自のリアリティを持つ場合である。この場合、オンラインにおいて「独自のリアリティ」とは言っても、「現実」世界での関係性を持ちつつ擬似的に「独自のリアリティ」を体験することとなる。

類型4はいわゆるオンラインコースで主流をなすと思われる形態である。通常の授業の代替として、オンラインを利用する場合である。リアリティは「現実」世界とほぼ同様であり、オンラインはその延長・代替であるものでしかない。

類型5は、類型4と同じくオンラインのみであるが、「現実」世界と関係なく進む独立した場である。したがって、「現実」社会から独立したリアリティのみが存在する。完全に独立しているならば、そのリアリティを持った世界は、バーチャル（仮想）とはもはや言い難いし、コンピュータはメディア（人間と環境世界を媒介するもの）であるとも言い難い。その世界は、独立したもう1つの世界そのものとも言える。ただし、このような完全に近い形で独立したもう1つの世界の構築が可能かという点、「現実」世界の文脈を背負っている人間にとっては困難なことと言わざるを得ないだろう。

さて、このうち、異文化接触からの生成の場としてインターネットが機能することが可能な類型、すなわち「もうひとつの異文化体験」が可能な類型は、類型3と5であろう。類型3の場合は、一方で通常の授業をおこなうので、先で述べた「モダン・アプローチにおけるような「自律的公共圏における政治的意思決定」が可能になるが、類型5においては、困難であると思われる。もちろんオンライン独自のリアリティのなかで、倫理や道徳やルールが決定されてこようが、必ずしも、スムーズに決まるということはないであろう。倫理や道徳やルールの生成から始めるような異文化体験の実践ならば、類型5が適すると言えるが、そのような実践をおこなうには、それ相応の覚悟が必要であろう。

## 2) メディアによる人間の認識の変容、社会の変容と高等教育

リアリティということを考える際に、メディアによる人間の認識の変容について考えておく必要がある。新しく導入されたメディアの特性により、「現実」社会が変容してくる可能性があるのである。すなわち、インターネットの普及により、「現実」社会における自己のありかたも変わってくるのである。そうすると上で述べたようなインターネット使用の意味もまた変わってこよう。最後にこの点を考えよう。

例えば、マクルーハンによると、印刷術の登場により、それまでの音声中心の生活が破綻し、視覚の拡張、視覚の5感からの分離と、聴覚と触覚の抑圧が起こったという。まず、「正確かつ無限に反復可能な視覚的な陳述」(McLuhan, 1964)が人間の認識の上で重要となった。さらにそれにともない個人主義（自学自習が可能となる）、画一的な生活、中央集権といったことを生み出した(McLuhan, 1962)と言う。ところが、テレビなどの電気メディアの登場によって人間の全身感覚、中枢神経の拡張がなされ、視覚偏重の生活から5感を使用する生活に変化したという。さらに、電氣的コミュニケーションによって、地球は「地球」という1つの村に変貌するという予言さえおこなっている。「現代は全てのことが同時に起きるまったく新しい世界である。『時間』は止まり『空間』は消失した。われわれは今や、地球という1つの村である世界……同時的なハプニングの世界……に住んでいる。われわれは、ふたたび聴覚的空間に戻った。われわれは、文字テクノロジーによって数世紀にわたってはばまれてきた原始的感情、部族的感情を、ふたたび構成し始めた。(McLuhan & Fiore, 1967)」というように。

このように考えると、パソコンとりわけインターネットの普及により、人間にどのような変容が起こるのであるか。まず、第1に、電子メールや電子掲示板、チャットなどにおいて、状況によっていろいろな自己が設定できると言うことが一般化することにより、多重人格的な人間が登場する可能性があるだろう。このような状態になると「もうひとつの異文化体験」の意義がなくなり、むしろ、多重人格的な弊害が出てきた場合は、自己を統合する場を設定する必要があるかもしれない。

また第2に、電子掲示板やチャットなどにおいては、文章やその他のコンテンツが時間的に変容し、生成してゆく。したがって、1つの最終的な「正解」ではなく、書き込まれてゆく、解釈されてゆくダイナミックな主体、1つしかない決定的な「本物」ではなく、複製可能な主体が登場する可能性がある。この場合も、むしろ、自己を統合する場を設定する必要があるだろう。

第3に、「現実」社会でなく、オンライン上で、ほとんどの生活が可能になるのであれば、社会への「適応」ということも揺らいでくる可能性がある。例えば、「現実」世界では「ひきこもり」の状態にあり、オンラインでは活発に他者とコミュニケーションをおこなうというような現象はどのようにとらえられるのであろうか。

一般的には以上のようなことが考えられよう。さらに、高等教育にひきつけて考えると、例えば、実際のキャンパスに学生が来ないこと、クラブ・サークルなどの学生文化の衰退などが当たり前になり、学生の社会化機能として高等教育が機能しなくなるということなどが考えられる。また、大学における教員の役割はどのようなものなのか、専任の「教員」は必要なのかという問いも発せられよう。そして究極的には、オンラインの普及により知識や情報を囲い込めなくなった大学は、それでも高等教育という機能を果たせるのかという問題に突き当たるのである。高等教育においてオンライン化が進むことは、大学を一般社会における知識や情報の渦の中に投げ入れることであり、大学とその他の世界の境界をあいまいにし、ひいては大学の存在意義を問い直すことにつながるであろう。

### 3) 高等教育におけるメディア利用の将来——まとめ

本研究では、まず、双方向メディアであるインターネットの登場を新たな局面への一步と位置づけた。次に、インターネットを異文化接触を通じた生成の場として用いることを提唱した。また、異文化接触を通じた生成の場としてのインターネットの意義をKKJ実践を通して考えた。その結果、相手を知るという単なる異文化接触だけではなく、いろいろな自分を表現することによって、いろいろな社会的関係を経験できるような「もうひとつの異文化接触」の可能性を見いだした。さらに、高等教育における「もうひとつの異文化接触」が可能なインターネット利用の形態をリアリティの視点から検討した。最後に、メディアが人間や社会のあり方を変容するという観点から、高等教育におけるインターネット利用の進行と共に、高等教育のあり方そのものが変容することに留意しなければならないということを考察した。

冒頭で触れたようなバーチャル・ユニバーシティにおいては、「学問文化の伝達道具としてのメディア」としてインターネットなどが用いられることが多いであろう。しかし、そのような専門知識を相対化したり、他の専門知識と交流したりぶつかりあったりするような場が必要である。実際の効果はともかくとして、バーチャルではない通常の大学では、一般教養科目がそのような場となっていると考えられる。ますます学問の相対化や諸学問間の交流が進む中、バーチャル・ユニバーシティにおいても一般教養教育のような試みが必要である。バーチャル・ユニバーシティでしかできないような一般教養教育とはどういうものだろうか。本研究ではこのような問いに対して答えようとするものであった。メディア論ではないが、本研究の理念と類似していると思われるものに、いわゆる批判的教育学や越境教授学の文脈での論考（早川、2001）がみられるが、それらとの関連の検討も今後の課題であろう。

本研究では、高等教育におけるインターネット利用の可能性について述べた。従来の教育ではできないが、インターネット利用によって可能になる事柄を中心に述べた。しかしながら、従来の教育でしかできないことは何なのかについてさらに考察しなければならぬ。バーチャル・ユニバーシティでは何ができないかということも明らかにすることで、教育の理念・目的に応じた、通常の大学とバーチャル・ユニバーシティのそれぞれの役割分担を考えることができるからである。ITブームのバブルがはじけた後、もはやバーチャルということのみでバーチャル・ユニバーシティがその存在意義を保てとは思えない。先にメディアの教育への導入のされ方をハード志向とソフト志向に分類したが、ソフト志向でバーチャル・ユニバーシティを構想することが必要になってくると考えられるのである。

## 引用文献

- 蘭 千壽 1999『変わる自己変わらない自己』金子書房
- Comenius, J. A 1995 Orbis sensualium pictus コメニウス『世界図絵』（井ノ口淳三訳）平凡社
- 早川 操 2001 越境教授学の挑戦——H. ジルーによる公共的知識人育成の教育理論 情況出版 編集部（編）『教育の可能性を読む』 情況出版
- 池田理知子・E. M. クレーマー『異文化コミュニケーション・入門』有斐閣
- 井下 理 2000 遠隔授業のオフライン・ゼミ合宿の学生主体型展開における教員の指導力について 京都大学高等教育研究、6、77-92.
- 石附 実 1992 教具から見る学校文化 石附実（編著）『近代日本の学校文化誌』思文閣出版
- 鹿島和夫 1990 学級通信 1年1組あのお帳 PHP
- 木田 元 1998 生成 廣松渉・子安宣邦・三島憲一・宮本久雄・佐々木力・野家啓一・末木文美士（編）『岩波哲学・思想事典』岩波書店
- 小林 亮 2000 KKJ 実践における京都大学と慶應大学の相互イメージとその変化 京都大学高等教育研究、6、91-108.
- 近藤喜美夫 2000 通信衛星による遠隔教育 岡本敏雄（編）『インターネット時代の教育情報工学1 ニューパラダイム編』森北出版 pp. 175-206
- McLuhan, M. 1962 The gutenberg galaxy. University of Toronto Press（森常治 訳 1986『グーテンベルグの銀河系』みすず書房）
- McLuhan, M. 1964 Understanding media. McGraw-Hill（栗原裕・河本仲聖 訳 1987『メディア論』みすず書房）
- McLuhan, M. & Fiore, Q. 1967 The medium is the message. Jerome Agel（南博 訳 1995年『メディアはメッセージである』河出書房新社）
- 美濃導彦（代表者） 2000 TIDE プロジェクト報告書
- 三宅なほみ 2000 「学びの科学」へ向けて Inter Communication（NTT出版）31、106-111.
- 水越 伸 1997 新しいメディア表現者の台頭 吉見俊哉・水越伸『メディア論』放送大学教育振興会 pp. 175-206
- 村上正行 2000 高等教育における対面授業とWebの融合～「教育とコミュニケーション」における授業デザイン～ 京都大学高等教育叢書、7、93-104.
- 長野 剛 2000 京都大学高等教育教授システム開発センター第42回公開研究会「授業における電子ネットワーク活用の試み——初年次学生の参加の実態——」発表資料
- 永岡慶三 2001 「バーチャル・ユニバーシティ」とは何か バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム発起人（監修）『バーチャル・ユニバーシティ』アルク
- 岡本敏雄 2000 ネットワーク利用教育プロジェクト 日本教育工学会（編）『教育工学事典』実教出版
- 神藤貴昭 2000 「KKJ 実践における学生主導型授業の作られ方——京都大学の授業における教員の役割を中心として——」 京都大学高等教育叢書7（京都大学高等教育教授システム開発センター編・KKJ——Kyoto-Keio Joint Seminar——で何が起こったか～授業・合宿・インターネットを通じた学び～） 17-29.
- 神藤貴昭・田口真奈 2000 授業枠のゆらぎ——大学における学生主導型授業の構築の可能性—— 教育方法学研究、26、119-127.
- 神藤貴昭・田口真奈・村上正行 2001 「KKJ (Kyoto-Keio Joint Seminar) 実践について——京都大学から見た平成11年度の実践を中心に——」 文部科学省メディア教育開発センター研究報告、24（波多野和彦（編）／伊藤秀子（研究代表者）・オンライン・コースにおける授業の評価・改善に関する実践的研究）、33-39.
- 添田晴雄 1992 文字から見た学習文化の比較 石附実（編著）『近代日本の学校文化誌』 思文閣出版
- 高桑康雄 1999 掛図と黒板 白鳥元雄・高桑康雄（編著）『新訂 メディアと教育』 放送大学教育振興会 pp.

- 田中毎実 2000 KKJ 実践の前提と展開 京都大学高等教育叢書、7、1-11.
- 田中毎実 2001 公開実験授業プロジェクト第Ⅱ期第2年度について 京都大学高等教育叢書、10、1-13.
- 田口真奈 2000 KKJ 実践におけるインターネットの役割——学生はインターネットをどのような場として捉えたのか—— 京都大学高等教育叢書、7、105-123.
- 田口真奈・村上正行 1999 KKJ 実践におけるインターネットの位置づけ——インターネットを用いた高等教育実践研究の動向をふまえて—— 京都大学高等教育研究、5、57-84.
- 筒井洋一 2001 富山大学人文科学部——インターネットによるドイツとの共同授業プロジェクト バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム発起人（監修）『バーチャル・ユニバーシティ』 アルク
- 吉田 文 2001 IT 先進国に見るデジタル・キャンパスの実態 バーチャル・ユニバーシティ研究フォーラム発起人（監修）『バーチャル・ユニバーシティ』 アルク
- 吉田 純 2000『インターネットの社会学』世界思想社

付記 本研究は文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B(2)「バーチャルユニバーシティ構築の基礎づけに関する総合的研究」代表：田中毎実）の補助を受けた。

『京都大学高等教育研究』第7号 所収